

Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la « marge » pourrait faire à la « norme » : vers une *inclusion réciproque* au sein des EPLE ?

Aziz Jellab

DANS LA NOUVELLE REVUE - ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ INCLUSIVES 2021/1 (N° 89-90, VOL. 1),

PAGES 221 À 239

ÉDITIONS INSEI

ISSN 2609-5211

DOI 10.3917/nresi.089.0221

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-1-page-221.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la « marge » pourrait faire à la « norme » : vers une *inclusion réciproque* au sein des EPLE ?

Aziz JELLAB

HDR en sociologie, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche
Professeur des universités associé à l'INSHEA
Chercheur au Grhapes (Université Paris Lumières)

Résumé : Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sociologique visant à penser l'égalité des chances et sa mise à l'épreuve à l'aune des évolutions institutionnelles consacrant « l'autonomie » des établissements scolaires, le rôle pédagogique des chefs d'établissement ainsi que l'importance du travail collectif. Quelle place l'inclusion des élèves en situation de handicap doit-elle occuper dans le cadre de ces évolutions ? Comment les acteurs peuvent-ils se saisir de l'inclusion à la fois sous l'angle d'un processus de professionnalisation, appelant à considérer la situation de handicap comme un cas particulier de la prise en charge de la difficulté scolaire, ce que présuppose la catégorie d'élèves à besoins éducatifs particuliers, et celui d'une éthique relationnelle qui soit sensible au vivre-ensemble et à ce qu'il vise comme justice scolaire ? Répondre à ces questions suppose que l'on inscrive la thématique de l'inclusion dans le cadre de l'émergence-reconnaissance des vulnérabilités, mais aussi dans celui d'une analyse doublement normative et éthique, en proposant la notion « d'inclusion réciproque ». Celle-ci permet de repenser les dispositions et les pratiques éducatives et pédagogiques, en partant du principe selon lequel, au sein d'un EPLE, la « norme » apprend aussi de la « marge ».

Mots-clés : Chefs d'établissement - Égalité des chances - Élèves à besoins éducatifs particuliers - Inclusion réciproque - Marge scolaire - Norme scolaire - Travail pédagogique collectif.

Pupils with special educational needs put to the test of equal opportunities or what the “margin” could do to the “norm”: towards reciprocal inclusion in EPLEs?

Summary : This contribution is part of a sociological reflection aiming to think about equal opportunities and its testing in the light of the institutional evolutions consecrating the “autonomy” of schools, the educational role, school leaders as well as the importance of collective work. What place should the inclusion of students with disabilities occupy in the context of these developments? How can the actors deal with inclusion both from the angle of a professionalization process, calling for considering the disability situation as a particular case of the management of educational difficulties, which presupposes the category of students with special educational needs, and that of a relational ethic that is sensitive to the “living together” and to what it aims at as school justice? Answering these questions supposes that we include the theme of inclusion within the framework of the emergence-recognition of vulnerabilities, but also within that of a doubly normative and ethical analysis, by proposing the notion of “reciprocal inclusion”. This makes it possible to rethink educational and pedagogical arrangements and practices, starting from the principle that, within an EPLE, the “standard” also learns from the “margin”.

Keywords: Collective educational work - Equal opportunities - Reciprocal inclusion - School leaders - School margin - School standard - Special educational needs.

INTRODUCTION

Inclusion scolaire, école inclusive, constituent, comme tout fait social ou institutionnel s'imposant dans le débat public, des thématiques dont on ne peut circonscrire les configurations, les formes et les enjeux, qu'à la condition de les inscrire dans un contexte social en mutation. Si l'on ne peut se saisir des injonctions institutionnelles, celles énoncées par les politiques relatives à l'école inclusive, que si on les réfère à la thématique globale du handicap et de son statut eu égard aux différentes vulnérabilités sociales et individuelles, il faut interroger la notion même d'inclusion dans son lien avec celle du handicap en repensant l'organisation de l'institution scolaire et l'engagement de ses professionnels comme de ses publics à l'égard des élèves « en inclusion ». La *Déclaration de Salamanque*, construite par l'Unesco et l'Unicef en 1994¹, a marqué un tournant pour promouvoir l'inclusion scolaire dans de nombreux pays. Le traité international qui s'en inspire en défendant une « éducation inclusive », insiste sur l'importance pour les établissements scolaires d'accueillir tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques. Ainsi « *les écoles ordinaires ayant une orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous...* » (Unesco, 1994, p. IX).

La thématique du handicap a connu, socialement et politiquement, des évolutions sémantiques aboutissant à une conception parfois plus contextuelle qu'individualisée ou personnalisée. La *Classification internationale du fonctionnement et de la santé* (CIF) précise : « *L'état de fonctionnement et de handicap d'une personne est le résultat de l'interaction dynamique entre son état de santé (maladies, troubles, lésions, traumatismes...) et les facteurs contextuels* ». Ainsi Denis Poizat observe-t-il que c'est « *autant l'organisation éducative que l'individu en situation de handicap que visent aujourd'hui les analyses relatives à l'inclusion ; elles sont marquées par cette conception renouvelée du handicap*² ». Si l'on ne peut apprécier les enjeux de l'école inclusive qu'à l'aune de l'émergence-affirmation de la société du *care*, à laquelle s'adjoint et de plus en plus fortement, un regard « psychologisant » et « médicalisant » relatif aux difficultés scolaires, la question est bien de savoir si et à quelle condition l'inclusion peut et doit être « réciproque ».

Autrement dit, et partant du postulat selon lequel le handicap comme « problème » mais aussi comme construction sociale participe du processus de normalisation que consacre le projet de scolariser les élèves dit à besoins éducatifs particuliers dans des milieux ordinaires, nous considérons que l'inclusion ne peut être effective que si ceux qui sont censés la favoriser repensent leurs catégories d'action et leur propre rapport au handicap. En ce sens, c'est bien un rapport à la norme qui s'en trouve déstabilisé et qui convoque une éthique relationnelle envisageant moins les difficultés des élèves sous l'angle du déficit ou du manque que sous celui d'un problème pédagogique et didactique ordinaire. Pensée de manière relationnelle au

1. Unesco. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF>
2. Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, 22, 99.

sein de l'institution scolaire censée devenir inclusive, l'éthique peut être définie en référence à Paul Ricœur lorsqu'il note : « *Appelons visée éthique la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes*³ ».

Le propos de cet article, prenant acte du fait que l'égalité des chances se construit désormais partiellement à l'échelle des établissements scolaires, vise à réinterroger, dans une perspective éthique, l'inclusion à partir de ce que la situation de handicap, et plus généralement, les besoins éducatifs particuliers des élèves, engendrent comme effets sur la forme scolaire, sur la « norme » au sein des établissements scolaires. Celle-ci réfère aux pratiques pédagogiques ordinaires dans le cadre de collectifs professionnels plus ou moins effectifs. Adopter une perspective éthique nous paraît indissociable d'une posture normative dès lors que l'égalité des chances exige, pour devenir effective, de se soucier du sort de tous les élèves dont les plus vulnérables d'entre eux. Mais à la différence d'un point de vue misérabiliste, postulant que les élèves en situation de handicap seraient « *en manque de* » (ressources cognitives, d'aptitudes motrices, de compétences, de capacités), nous privilégions une « *lecture en positif* » (Charlot, 1997), partant des individus tels qu'ils sont et considérant que le travail des enseignants et des personnels d'éducation auprès de ces publics constitue un « *travail comme un autre* » et non un travail auprès d'un public « *à part* ».

Ainsi, l'entrée par « l'effet-établissement » sur les apprentissages scolaires, dont on sait qu'il a aussi des incidences sur les parcours des élèves « ordinaires », acquiert toute sa légitimité et invite à engager des recherches empiriques interrogeant ce qui, dans la prise en charge et l'accompagnement éducatif et scolaire des élèves en situation de handicap, est de nature à contribuer à réduire les inégalités sociales de réussite. De ce fait, notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une sociologie des inégalités de carrières scolaires en considérant que les élèves en situation de handicap constituent un cas particulier permettant de penser la démocratisation d'une école se voulant inclusive. La prise en compte du contexte, des vulnérabilités, sur fond d'interrogation du principe d'égalité des chances constitue alors la première étape de notre réflexion.

L'INCLUSION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS EN CONTEXTE

D'emblée, et cela a déjà été souligné par ailleurs⁴, l'inclusion couvre des réalités plurielles dont le dénominateur commun – le « handicap » et, plus globalement, la déficience entendue en termes de « manque » – ne permet pas d'en apprécier les enjeux sociaux et idéologiques : en effet, qu'est-ce qui rapproche un élève présentant des troubles des fonctions cognitives d'un élève intellectuellement précoce ? Quels points communs établir entre un élève primo-arrivant et un élève ayant un trouble du

3. Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, p. 202.

4. Par exemple Plaisance, É. et al. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37; Ebersold, S. (2017). L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 40; Cordazzo, Ph., et Ebersold, S. (2015). Handicap, passage à l'âge adulte et vulnérabilités. *Agora débats/jeunesses*, 71.

spectre autistique⁵ ? Si des approches médicales et psychologiques ont permis de circonscrire, diagnostics à l'appui, le handicap des élèves, elles ne permettent pas d'en saisir le caractère socialement construit, ni le fait que le handicap en question, sa reconnaissance et la capacité à en surmonter les effets dépendent des ressources sociales et culturelles dont disposent les individus, les collectifs professionnels et les organisations⁶. Or dans la mesure où le système scolaire est censé contribuer à l'égalité des chances, et que l'émergence de la catégorie des élèves à « besoins éducatifs particuliers » suppose d'emblée que c'est bien aux acteurs de ce système de créer les conditions d'une école inclusive, c'est aussi à l'échelle des écoles et des établissements qu'un tel objectif doit être apprécié. Les instances de formation ont à prendre en charge les élèves en situation de handicap dans le cadre du projet d'une société inclusive attentive aux vulnérabilités sociales et individuelles. Comment alors penser et appréhender l'inclusion à l'aune des établissements scolaires, appelés à disposer davantage d'autonomie et à s'autoévaluer sous l'effet d'une transformation des politiques publiques, et du passage progressif d'une logique de pilotage par les moyens vers une logique de pilotage par les résultats ? Comment les acteurs peuvent-ils se saisir de l'inclusion à la fois sous l'angle d'un processus de professionnalisation, appelant à considérer la situation de handicap comme un cas particulier de la prise en charge de la difficulté scolaire, et celui d'une éthique relationnelle qui soit sensible au vivre-ensemble et à ce qu'il vise comme justice scolaire ? C'est vers une approche à la fois normative et éthique que l'analyse sociologique gagnerait à être développée, non pour enjoindre ce que doit être l'école inclusive mais pour interroger ce que l'inclusion comme « marge » (au sens de réalité interpellant l'ordinaire de l'enseignement) fait à la norme. La pertinence de la notion d'« inclusion réciproque » peut et doit alors être mise en débat.

VULNÉRABILITÉS, SOCIÉTÉ INCLUSIVE ET ÉGALITÉ DES CHANCES

Pour saisir les raisons de l'émergence de la catégorie de « société inclusive », il faut inscrire le propos dans le contexte social et institutionnel que connaissent les sociétés post-modernes, la France en particulier. L'inclusion met en jeu les métiers du travail sur autrui (Dubet, 2002) assurés par les institutions du *care*. Des populations comme catégories sociopolitiques font ainsi l'objet d'une attention institutionnelle appelant à faire en sorte que les personnes qui connaissent une ou des vulnérabilités fassent l'objet d'une attention spécifique : qu'il s'agisse des personnes présentant un handicap, des jeunes sortis du système scolaire sans

5. Cette diversité des situations couvertes par la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers va également de pair avec la profusion de textes institutionnels hétérogènes et parfois ambigus qui n'aide pas toujours les acteurs de terrain à se saisir des enjeux contenus dans une éducation inclusive, nécessairement marquée par un besoin d'innovation constant. Voir à ce propos Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61.

6. Voir Ebersold, S. (2005). Du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 16 ; Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

qualification, des personnes âgées ou des familles vulnérables, l'injonction est au *care*, condition nécessaire pour favoriser le « bien-être ».

Cécile Collinet et Matthieu Delalandre (2014) ont ainsi analysé les conditions d'émergence de la notion de bien-être dans les politiques du vieillissement durant la seconde moitié du XX^e siècle. Cette nouvelle injonction au bien-être personnel est identifiée à la capacité à rester actif. Mais sous couvert d'une prescription positive, ce sont aussi des processus culpabilisants qui sont à l'œuvre car il y a bien imposition « *aux individus âgés de rester actifs*⁷ ». La société inclusive tend alors à apparaître comme désignant une réalité institutionnelle et relationnelle qui dépasse les publics en situation de handicap pour concerner *tous* les publics. C'est que paradoxalement, et en appelant à ce que les élèves en situation de handicap ne soient plus identifiés comme destinataires d'une éducation « spéciale » mais plutôt et dans la mesure du possible comme un public à besoins éducatifs particuliers, scolarisé en « milieu ordinaire », les politiques opèrent un déplacement en faisant du handicap un cas particulier d'expérience appelant à une réponse pédagogique spécifique ou différenciée.

De ce fait, « *L'inclusion ordinaire, ainsi reconnue dans un sens extensif, concerne dès lors tout enfant ayant des capacités différentes, et exposé au risque d'échec scolaire, d'exclusion ou d'abandon en raison de caractéristiques personnelles, culturelles, sociales ou linguistiques. La dichotomie entre l'éducation spécialisée et l'éducation ordinaire s'est progressivement effacée dans de nombreux pays, le plus souvent sous l'effet de politiques supranationales (Commission européenne, OCDE, Unesco), impliquant de fait un nouveau défi pour la formation des enseignants: celui de préparer et accompagner des enseignants en capacité d'accompagner les élèves dans l'actualisation de leur potentiel propre d'apprentissage*⁸. »

Mais il ne suffit pas de décréter l'inclusion pour en faire une réalité effective et réussie, et bien des élèves scolarisés en milieu ordinaire ne bénéficient pas d'un accompagnement adapté à leurs besoins⁹. C'est qu'une part des difficultés provient non seulement de la difficile accessibilité des écoles et des établissements, mais aussi de l'incapacité éprouvée par des enseignants à faire face à la *différence* et à ce qu'elle exige comme adaptations pédagogiques. Une note de la DEPP datant de 2018 indique que plus de huit enseignants de classe ordinaire sur dix accueillent positivement un élève en situation de handicap. Cela n'empêche pas les difficultés et le besoin de conseils et de formation. Au sein des classes, mais également dans le cadre des Ulis, les enseignants déclarent viser l'apprentissage de l'autonomie chez les élèves et la progression à leur rythme. Ce que cette enquête souligne, c'est le fait que pour 6 enseignants sur 10, l'accueil d'un élève en situation de handicap modifie l'organisation du travail et exige davantage d'attention et d'échanges entre collègues.

7. Voilà pourquoi il nous semble fondamental d'éviter toute tentation psychologisante, qui nierait la question des conditions sociales, institutionnelles et relationnelles rendant possible la bienveillance et le bien-être.

8. Malet, R., Bian, C. (2018). Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales. Appel à contributions pour un numéro thématique. *Spirale*, 65.

9. Comme l'observe Martine Caraglio, « *L'intégration dans un établissement ordinaire ne garantit pas nécessairement un enseignement de qualité; inversement, la scolarisation dans un environnement éducatif séparé n'aboutit pas, pour certains élèves, à un enseignement inapproprié* » (2017, p. 102).

Si la majorité des enseignants avancent que l'inclusion est positive, ils sont près de 45 % à la considérer comme difficile à réaliser. Si beaucoup d'entre eux avaient une appréhension à l'accueil d'élèves déficients visuels, ils ont plutôt bien vécu cette expérience. Mais quand les troubles relèvent d'un problème psychique, ils ne sont que 36 % parmi les enseignants à y voir une expérience positive. C'est le cas de près de la moitié des enseignants s'agissant d'élèves présentant des troubles du spectre autistique.

L'inclusion suppose que les professionnels de l'éducation mais aussi des intervenants aux profils divers – appartenant au champ de la santé, du social, etc. – opèrent de manière conjointe et non séparée. L'inclusion réciproque suppose un regard « continuiste » qui amène les professionnels à ne pas s'enfermer dans une division morale du travail, à ne pas externaliser systématiquement la prise en charge des élèves en situation de handicap. C'est donc doublement le regard sur les élèves à BEP et sur les professionnels qu'il faut modifier.

Or le travail enseignant, parce que l'inclusion suppose l'organisation et la construction de collectifs professionnels en contexte¹⁰, appelle à reconsidérer l'égalité des chances à l'aune de l'établissement scolaire, amené institutionnellement à acquérir davantage d'autonomie au service de la réussite des élèves¹¹.

L'ÉGALITÉ DES CHANCES COMME CATÉGORIE D'ACTION SE CONSTRUISANT À L'ÉCHELLE DES CONTEXTES SCOLAIRES : PENSER L'INCLUSION À L'ÉCHELLE DES EPLE

Les recherches que l'on doit aux historiens et aux sociologues traitant du système éducatif et de ses transformations font souvent état du fait que ce sont moins les réformes que les nécessités engendrées par les contextes d'exercice, les évolutions socio-démographiques et la diversification des publics scolaires qui génèrent des changements et parfois des ruptures (Vasconcellos, 2006 ; Prost, 2013). Ces recherches nous enseignent également que l'effet d'une réforme ou d'une mesure politique ne peut être circonscrit que si l'on s'inscrit dans une temporalité plus ou moins longue, et si l'on prend en compte le fait que ce sont aussi des réalités professionnelles concrètes qui contribuent à façonner la manière dont les acteurs

10. L'inclusion s'opère notamment par le moyen d'une collaboration étroite entre enseignants ordinaires et enseignants ou intervenants spécialisés. Valérie Benoit et Valérie Angelucci ont mis en exergue l'importance du co-enseignement sur les apprentissages, un co-enseignement qui suppose préalablement une co-instruction (enseignement assuré par une présence commune dans la classe) ainsi qu'une co-planification et une co-évaluation. Les auteures soulignent combien les élèves en situation de handicap progressent mieux en mathématiques et en langue maternelle lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes dans lesquelles est pratiqué du co-enseignement (entre un enseignant spécialisé et un enseignant ordinaire), comparés aux élèves scolarisés dans des établissements spécialisés. Cf. Benoit, V., et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2).

11. La thématique de l'autonomie des établissements scolaires a fait l'objet de nombreux rapports dont le dernier, celui des Inspections générales de l'Éducation nationale, a pour titre *L'autonomie des établissements scolaires. Pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves*, Paris, Rapport annuel 2019 des inspections générales IGEN-IGAENR, octobre 2019. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/IGEN-IGAENR-Rapport-annuel-2019-Autonomie-etablissements-web_1218258.pdf>

s'en saisissent, à l'échelle des territoires, des écoles et des établissements. Cela a été relevé s'agissant des conséquences des différentes massifications quant à la prise en charge éducative et pédagogique des élèves (Jellab, 2004) ; c'est également le cas s'agissant de la prise en charge des élèves en situation de handicap et de la mise en place d'une école inclusive.

L'objectif de fonder réellement une école inclusive s'inscrit dans un projet global de lutte contre les discriminations¹² et de promotion d'une réelle égalité des chances, allant de pair avec une égalité des droits. Cet objectif est affirmé par le Conseil de l'Europe dans un rapport datant de 2017 et au titre explicite¹³. Celui-ci propose d'interdire la discrimination en mettant « *en place des règles interdisant la ségrégation dans les établissements scolaires ordinaires* », ce qui évitera « *la création de groupes séparés pour les enfants membres de minorités ethniques ou les enfants handicapés au sein des établissements ou des classes*¹⁴ ». L'inclusion suppose aussi que l'on ait de moins en moins recours au « *placement en institution* », que l'on change « *de mentalité au niveau sociétal* » et que l'on prenne en compte les « *besoins d'éducation inclusive* ». Ainsi, c'est bien la catégorie d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui doit constituer une grille de lecture mais aussi d'action dans les écoles et les établissements, ce qui appelle, d'un point de vue sociologique, à observer et à analyser la manière dont les professionnels de l'éducation s'en saisissent collectivement et individuellement. Au sein des établissements d'enseignement secondaire – collèges, lycées et lycées professionnels –, la thématique de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers offre la possibilité de penser l'égalité des chances en termes plus empiriques. Cela tient d'abord au fait que l'injonction institutionnelle à l'autonomie des EPLE et à la mobilisation des « marges » de liberté dont disposent les chefs d'établissement fait écho aux observations sociologiques mettant en exergue l'existence d'un effet-établissement (Duru-Bellat, Mingat, 1992) mais aussi de principes de justice variés gouvernant le rapport des professionnels de l'éducation aux élèves et aux usagers (Derouet, 1992).

L'AUTONOMIE DES EPLE APPRÉCIÉE À L'AUNE DES POLITIQUES ET DES PRATIQUES INCLUSIVES

L'inclusion vise donc « l'égalisation des chances » et elle constitue un des indicateurs retenus en vue d'évaluer les politiques publiques¹⁵. L'inclusion n'est alors pas référée au seul système éducatif puisqu'elle s'inscrit aussi dans un projet de société inclusive. Celle-ci constitue une société assurant le droit à l'éducation – une éducation pour tous – et à son exercice sans discrimination « sur la base de l'égalité des chances ».

12. Il convient de souligner qu'à l'instar de la catégorie d'élèves à « besoins éducatifs particuliers », la lutte contre les discriminations couvre aussi des objectifs et des réalités plurielles que consacre la notion de « diversité » (Doytcheva, 2014).

13. Conseil de l'Europe. (2017). *Ségrégation scolaire : beaucoup d'enfants demeurent privés d'une éducation de qualité*. Bruxelles.

14. La référence à des groupes ethniques rapprochés des enfants handicapés indique une forte association entre les publics à risque d'échec scolaire et le fait que les catégories sociales les plus dominées sont plus souvent sureprésentées parmi les publics scolarisés dans les dispositifs spécialisés ou adaptés. Les données statistiques de la DEPP en 2018 le confirment.

15. Ebersold, S. (2009). Autour du mot Inclusion. *Recherche et formation*, 61.

L'école inclusive reconfigure la notion de handicap dans la mesure où elle couvre aussi les élèves dits « intellectuellement précoces », ce qui ne constitue plus un regard déficitariste raisonnant en termes de « manque ». Ainsi, la notion d'élèves à « besoins éducatifs particuliers » tente de dépasser un regard médical pour interroger les conditions sociales et institutionnelles engendrant des difficultés d'apprentissage¹⁶. L'acception plus « sociale » et non uniquement médicale que revêt la catégorie d'élèves à besoins éducatifs particuliers a également favorisé le fait qu'elle concerne les publics « allophones nouvellement arrivés en France », mais aussi ceux qui proviennent de « familles itinérantes et de voyageurs ». La loi du 8 juillet 2013 introduit dans le code de l'éducation l'obligation de « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Cela doit se traduire par une mobilisation politique claire dont Caraglio et Delaubier rappellent la nécessité (Caraglio et Delaubier, 2012).

L'autonomie des établissements scolaires a été légitimée historiquement par la nécessité de prendre en compte les spécificités locales et des besoins de gouvernance qui ne peuvent être traités à distance par un État et par des autorités centralisés. L'autonomie qui a été reconnue aux EPLE par le décret du 30 août 1985, s'inscrit dans un double processus de reconnaissance d'une liberté pédagogique et budgétaire aux acteurs, et d'une exigence de mobilisation, notamment la nécessité d'évaluer les résultats obtenus. Elle admet une acception plus économique dès lors qu'elle privilégie un pilotage par les résultats, dans le cadre de l'introduction du *New Public Management* (ou nouvelle gestion publique) comme catégorie d'action et d'évaluation des politiques publiques. Elle suscite des réticences de la part d'acteurs de l'éducation, notamment des enseignants qui y voient tout autant une atteinte à leur liberté – le chef d'établissement apparaissant aussi comme ayant des attributions pédagogiques peu légitimes – qu'un affaiblissement de l'État-providence, garant de l'intérêt général et de l'égalité des chances.

L'autonomie des EPLE s'apprécie à partir des projets d'actions éducatives, des parcours diversifiés et des projets d'établissement. Ces trois domaines constituent une grille de lecture permettant d'apprécier leurs spécificités et les effets sur les publics d'élèves. Or l'enquête de Combaz (2007) montre que l'autonomie des établissements n'est que rarement pensée comme constituant une opportunité pour juguler l'échec scolaire et ce qu'il engendre comme inégalités. C'est aussi le paradoxe de l'institution scolaire car dans les faits, il est souvent difficile de se saisir de cette autonomie au risque de paraître « décalé » et de susciter une méfiance de la part des autorités de tutelle. Comme le notent François Dubet et Marie Duru-Bellat, « *bien que quelques établissements fonctionnent comme des communautés éducatives relativement autonomes [...] l'écrasante majorité des établissements ne sortent pas des clous parce que la démarche est trop lourde, trop compliquée, trop difficile à mettre en œuvre puisque, en supposant que l'équipe adhère au projet, les établissements innovants deviennent rapidement des établissements "expérimentaux" placés sous le contrôle rigoureux de l'administration, devant se*

16. Armstrong, F. (2003). Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La nouvelle revue de l'AIIS*, 22.

justifier sans cesse alors que les établissements routiniers et un peu médiocres ont sans aucun doute une vie plus facile » (2015, p. 123).

À ce paradoxe s'ajoute le fait que la reconnaissance par l'institution scolaire du rôle pédagogique du chef d'établissement ne s'est pas accompagnée d'une redéfinition de l'autonomie des enseignants. Le sentiment d'appartenance des élèves à un établissement comme celui des enseignants et des personnels d'éducation à une communauté éducative exige que les chefs d'établissement soient bien au fait de ce que le contexte, selon ses configurations pédagogiques, l'identification des objets didactiques à travailler, peut engendrer comme effet sur les apprentissages scolaires. On sait que la professionnalisation des enseignants se construit davantage au sein de l'établissement et moins en formation initiale – au sein des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) notamment – et que ce sont les collectifs professionnels en contexte qui forgent en partie les pratiques pédagogiques, ce qui explique le renouveau de l'intérêt des chercheurs porté à cette thématique¹⁷. L'inégale efficacité des établissements scolaires montre les limites de l'égalité des chances pensée comme un principe général décontextualisé. Cette inégale efficacité ne peut pas non plus être surmontée par une régulation centralisée qui assurerait une équitable répartition des élèves à travers la promotion d'une mixité sociale. En effet, le marché scolaire fonctionne désormais selon des logiques sociales qui, selon les acteurs et les ressources dont ils disposent, s'avèrent efficaces pour les uns, pénalisantes pour les autres. C'est ainsi que le bilan quant à l'efficacité de la carte scolaire s'avère plus que mitigé. Agnès Van Zanten¹⁸ montre, à partir d'une enquête menée auprès de 167 familles de classe moyenne (cadres d'entreprise, ingénieurs, chercheurs, artistes, cadres de la fonction publique, artisans, commerçants, travailleurs sociaux...), les déterminants des choix parentaux, les interactions entre les familles et les réseaux d'information, le poids de l'offre locale d'éducation. Ce sont les classes moyennes qui ont « la plus forte propension à choisir ». Or les choix parentaux pèsent sur la manière dont le handicap est pris en charge et les modalités de mise en œuvre d'une école inclusive. Il n'est pas rare d'entendre des chefs d'établissement ou des directeurs de Segpa dénoncer le refus de certaines familles que leur enfant fréquente sur les mêmes bancs, voire dans le même établissement, des camarades présentant un handicap.

Ayant acquis une autonomie relative, les EPLE peuvent devenir des collectifs d'autant plus qu'ils fonctionnent comme « communauté professionnelles d'apprentissage » (Progin, Gather-Thurler, 2010), sous l'impulsion du chef d'établissement. La reconnaissance d'une autonomie des EPLE et son renforcement par différents textes et circulaires, érigent le chef d'établissement – et les équipes de direction en général – en véritables acteurs du changement, de l'innovation, et de l'invention. Dans l'absolu, un EPLE n'existe que par les acteurs qui le créent et lui donnent une configuration spécifique. Or c'est dans les espaces de liberté, appelés aussi « marge de manœuvre », que se construisent l'autonomie de l'EPLE, comme le rôle pédagogique du chef d'établissement. Si celui-ci ne peut décider qu'en ralliant à ses choix l'ensemble de

17. Voir Lussi Borer, V., Ria, L. (dir.). (2016).

18. Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. PUF.

la communauté éducative, encore faut-il qu'il identifie les leviers et les ressources à mobiliser eu égard à des objectifs pédagogiques. Choisir l'hétérogénéité des niveaux et dispositions des élèves pour constituer les classes, réduire les effectifs d'une classe, repérer les contenus disciplinaires à travailler en mettant en place des groupes de besoin, rendre prioritaire l'apprentissage des langues parce qu'identifiées comme le domaine dans lequel les élèves peinent à maîtriser les compétences attendues, créer les conditions d'un travail conjoint entre enseignants en Segpa et enseignants de collège, faire du conseil pédagogique une instance identifiant les difficultés des élèves et les leviers pour travailler conjointement l'accessibilité et les apprentissages constituent une vraie démarche pédagogique qui exige une évaluation *a posteriori*. Ainsi le chef d'établissement occupe une place centrale au sein de l'EPL qui lui assure la capacité de réguler les différents facteurs façonnant le devenir scolaire des élèves. Cette régulation est fondamentalement pédagogique puisque des modes d'organisation des classes, des heures et modalités d'enseignement, des temps formels de l'évaluation des apprentissages et des échanges avec les enseignants et les partenaires extérieurs (la région, le département, les milieux professionnels, les parents) dépendent les apprentissages des élèves. L'identification des enjeux et des points à améliorer suppose aussi un travail de négociation avec les équipes enseignantes, une négociation qui doit être armée d'arguments et au sein desquels la pédagogie doit occuper une place centrale.

L'établissement scolaire est d'abord une entité collective dont l'organisation et le fonctionnement exigent de la part des différents acteurs une concertation régulée par le chef d'établissement et plus généralement l'équipe de direction. Si ce constat peut paraître banal et évident, il prend une autre signification lorsqu'il s'agit de penser et de travailler à un établissement inclusif. En effet, les élèves en situation de handicap connaissent une expérience qui est celle de la « marge » interpellant la « norme ». Ce faisant, et c'est l'un des objectifs de l'appel institutionnel à la scolarisation en milieu ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'enjeu est bel et bien de limiter la tentation visant à externaliser le traitement de la difficulté scolaire comme en témoigne le bilan mitigé des politiques d'éducation prioritaire (Jellab, 2020).

La mobilisation des enseignants et des personnels d'éducation au sein des EPLE dépend du rapport qu'ils entretiennent avec les élèves en situation de handicap et de ce que cette rencontre avec des publics à besoins éducatifs spécifiques engendre comme déstabilisation de l'ordinaire des situations d'enseignement¹⁹. Il s'agit d'un cas particulier d'une déstabilisation de la norme par la marge.

19. Précisons cependant que le fait de considérer que l'égalité des chances et l'équité assurent une réelle école inclusive ne doit pas conduire à mystifier en le surestimant le poids de l'effet-établissement. Celui-ci reste une variable parmi d'autres qui peut influencer le parcours des élèves et il existe bien d'autres facteurs, plus qualitatifs, tout aussi déterminants et peu objectivables statistiquement, comme l'histoire biographique de chaque élève, la qualité des interactions avec autrui (camarades de la classe, personnel enseignant ou d'éducation...). Il n'y aurait rien de plus réducteur que de penser l'EPL comme une entité pouvant fonctionner en autarcie. C'est le propre de toute organisation que d'être ouverte sur son environnement, avec des réseaux partenariaux plus ou moins solides et régulés. Aborder l'équité à l'échelle d'un établissement exige de prendre appui sur des principes éthiques, car dans une société qui consacre les diplômes comme des biens augurant de l'avenir des individus, l'objectif de former tous les élèves n'en devient que primordial.

QUAND LA MARGE INTERPELLE LA NORME

La norme scolaire a historiquement partie liée avec l'institutionnalisation de la « forme scolaire ». L'école comme institution se distingue par « *un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon des règles* » (Vincent *et al.*, 1994, p. 39). Mais l'école a été interpellée par les différentes massifications sur fond d'allongement des études, de sorte qu'elle apparaît de moins en moins comme une institution « sanctuarisée » parce que devant prendre en compte la diversité des publics et redéfinir les normes présidant à la relation enseigner/apprendre. La forme scolaire conserve globalement une certaine stabilité mais elle est remaniée au gré des manières dont les acteurs se saisissent des besoins des élèves, de leur rôle et des finalités fixées par l'institution scolaire. Or « l'âge des dispositifs » (Barrère, 2013), est censé permettre de lutter contre l'échec scolaire en proposant des alternatives qui apparaissent comme une manière de dépasser les impasses liées à la forme scolaire sans pour autant toujours y parvenir.

La norme est une expression polysémique mettant en jeu une diversité de dimensions : elle peut référer à une exigence (être dans la norme), à un ordre (respecter une norme), à une prescription. Elle apparaît comme fondamentalement normative, ce qui explique par exemple pourquoi le handicap soit posé en termes de manque. L'inclusion peut alors apparaître comme une rhétorique discursive et pratique censée rapprocher les élèves de la norme, du cadre scolaire d'enseignement ordinaire. « *La norme vise en effet à éliminer, à modifier ou à promouvoir certaines conduites. Elle opère des tris, arrête des choix, recommande des comportements et des pratiques ; a contrario elle peut bannir des attitudes ou des manières de faire. La norme règle des conflits entre plusieurs manières de procéder qui sont en suspens, elle arbitre entre plusieurs possibles et fixe un usage là où plusieurs usages sont en concurrence* » (Praitat, 2012, p. 40).

La contrainte, la régularité et la dimension collective caractérisent une norme. On peut alors avancer que la régularité, la contrainte et la pratique partagée désignent différentes modalités d'expression de la norme appelant à des remaniements et à des réajustements adaptés selon les exigences de la situation. Ainsi, la régularité assimilant la norme à ce qui est courant et familier est mise à l'épreuve par les élèves en situation de handicap ou à Besoins éducatifs particuliers, obligeant à en modifier les configurations *via* notamment la pédagogie différenciée et le travail sur l'accessibilité. Mais quand la norme relève de la contrainte ou de l'obligation, par exemple s'agissant de l'injonction institutionnelle à réaliser une école inclusive, c'est bien le registre de la faisabilité et de l'accompagnement des équipes enseignantes qui est convoqué. La question devient alors de savoir comment passer de l'injonction à l'appropriation de l'inclusion comme principe en cours de normalisation.

C'est bien par l'invention d'un collectif professionnel, d'une culture de partage entre professionnels de l'enseignement et de l'éducation que cette normalisation est possible. L'inclusion apparaît alors comme le résultat d'un travail collectif identifiant les difficultés rencontrées par les élèves comme des cas particuliers mettant en

exergue des difficultés scolaires et exigeant une professionnalité en devenir. Aussi, quand la marge interpelle la norme, il apparaît plus opportun d’appréhender l’inclusion selon une logique de continuum entre les deux dimensions – norme et marge – et non comme différence radicale indiquant le passage d’un niveau à l’autre.

C’est que le handicap interpelle l’institution scolaire et ses acteurs dans la mesure où il met en jeu des préjugés et des représentations²⁰ opposant « la norme » et « la marge », l’ordinaire des situations d’enseignement et l’extra-ordinaire de la différence supposée et couvrant aussi bien les difficultés de type scolaire que celles, plus diffuses, référant à des problèmes moteurs, psychiques, comportementaux ou, plus généralement, cognitifs. L’interpellation de la « forme scolaire » par la catégorie d’élèves à besoins éducatifs particuliers « *s’inscrit dans un mouvement plus large d’ouverture de la norme scolaire. Le paradigme inclusif suppose en effet la reconnaissance de chaque élève comme sujet, quelles que soient ses caractéristiques personnelles, culturelles, sociales ou linguistiques ainsi que la prise en compte des conditions nécessaires à sa participation à la vie sociale et à son accès au savoir dans le contexte qui est le sien*²¹ ».

Le principe d’inclusion pose d’emblée que le cadre de la scolarité doit être celui de l’enseignement ordinaire, exigeant de la part des enseignants et de la communauté éducative en général la mise en œuvre des conditions d’apprentissage les plus proches de celles qui s’adressent aux élèves ordinaires. Mais cette inclusion qui prend, comme on le sait, différentes formes au rythme des dispositifs ou des structures (Segpa, Ulis...), se heurte aussi à l’organisation même du système scolaire qui reste hiérarchisée, co-produisant de l’exclusion. Amener des enseignants de Segpa à intervenir auprès d’élèves de collège, scolarisés en classes ordinaires peut constituer une avancée favorisant la mise en place d’un collectif professionnel, mais cela exige aussi une reconnaissance institutionnelle qui n’associe pas systématiquement l’identité des professeurs de Segpa à l’exercice exclusif auprès d’élèves en difficultés scolaires. Ainsi ce directeur de Segpa, appuyé sur longue expérience, avance : « *Le problème dans ce collège, ce n’est pas tant celui des professeurs certifiés mais c’est d’abord celui des professeurs de Segpa, PE et PLP. Ils n’osent pas intervenir en collège et ne souhaitent pas que leurs élèves soient mêlés aux autres car disent-ils, ils seraient largués. En réalité, ce sont mes enseignants qui s’auto-excluent.* » L’auto-exclusion se nourrit aussi de la place que la Segpa occupe au sein du collège et du mode d’organisation du collectif professionnel par le chef d’établissement et par le directeur de Segpa.

20. Gardou, Ch. *et al.* (2015). *Le handicap dans notre imaginaire culturel. Variations anthropologiques*. Toulouse: Érès.

21. Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire. De l’intérêt d’une articulation recherche-formation. *Spirale*, 65(1), 28.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET DES ÉQUIPES ÉDUCATIVES : LES CONDITIONS D'UNE « INCLUSION RÉCIPROQUE »

La notion de « besoins éducatifs particuliers » couvre le champ du handicap mais aussi celui de la grande difficulté scolaire. Bien avant la mise en place de l'école inclusive, l'institution scolaire a promu la notion de « besoin » des élèves sous l'angle de l'adaptation et l'intégration scolaire. Ainsi, la circulaire n° 2002-075 parue dans le *BO* n°16 (10 avril 2002) appelle à mobiliser les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires, notamment pour les enfants atteints de troubles du langage mais aussi pour « d'autres enfants » qui « manifestent des besoins éducatifs spécifiques » (élèves ne maîtrisant pas la langue française et arrivant en cours de scolarité, enfants malades). L'action auprès des élèves doit être individualisée, adaptée et, le cas échéant, elle peut être engagée par des « ressources externes » quand celles-ci font défaut au sein des écoles et des EPLE. Caroline Desombre *et al.*²² observent que la difficulté à définir la notion de BEP est renforcée par l'hétérogénéité des approches dans le champ de l'ASH, une hétérogénéité qui dépend de la place accordée aux « troubles » des élèves ou de celle conférée aux facteurs situationnels. Desombre *et al.* mettent en évidence deux sources de difficultés quant à l'identification des BEP des élèves : l'une conceptuelle, l'autre méthodologique. Ainsi, faute d'une conceptualisation nécessitant une vigilance quant à la définition des besoins, les enseignants produisent, sans le vouloir, du stigmatisant tendant à opposer le commun au particulier quand il s'agit de raisonner de manière dynamique, tenant compte des « spécificités syndromiques » et d'éviter de conférer aux BEP une acception trop générale, scrutant les élèves et moins leurs besoins en matière d'apprentissage. L'approche méthodologique ou empirique gagnerait à être davantage contextualisée et appréhendée de manière systémique et évolutive.

La loi du 11 février 2005²³ relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a favorisé la mise en œuvre et ce, de manière significative, de politiques de scolarisation des élèves en situation de handicap. Entre 2006 et 2017, la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap est passée de 100 000 à 320 000. La part des élèves ayant bénéficié d'une aide humaine (à temps partiel ou à temps plein) a été multipliée par cinq durant la même période.

Mais ces constats institutionnels n'informent guère sur la manière dont les élèves vivent l'inclusion comme modalité particulière visant à dépasser la tension entre la norme (ou les situations ordinaires dominantes) et la marge (ou ce qui introduit une déstabilisation de la norme du fait même qu'il s'agit d'agir auprès d'élèves dits

22. Desombre, C., Carpentier, J.-J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., Ryckebusch, C. (2013). Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62.

23. L'article 2 de la loi de 2005 définit ainsi le handicap : « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». C'est donc le contexte qui constitue la situation générant un handicap.

à « besoins éducatifs spécifiques »). Comment les élèves vivent-ils les dispositifs d'inclusion et, de manière plus générale, la situation de handicap ? Répondre à cette question exigerait de larges développements embrassant l'organisation même du système éducatif et la manière dont il produit explicitement ou subtilement la qualification/disqualification des individus²⁴. Une enquête ethnographique menée auprès d'élèves scolarisés en lycée professionnel et « inclus » à travers un dispositif Ulis a mis en évidence les effets sociaux et éducatifs d'une politique éducative d'inclusion scolaire « en train de se faire ». Godefroy Lansade montre comment les élèves interrogent et mettent à l'épreuve les pratiques et les discours dont ils font l'objet. Il avance ainsi qu'« *entendre ces jeunes, bien souvent contraints à l'invisibilité sociale, est essentiel pour qu'ils puissent être reconnus comme des acteurs capables d'énoncer leurs difficultés et leurs choix*²⁵ ».

Mais la catégorie d'élèves à besoins éducatifs particuliers interroge aussi la professionnalité des enseignants et des personnels d'éducation, puisque les savoirs disciplinaires ne peuvent suffire pour enseigner et ce sont bien des savoirs professionnels « pour enseigner » qu'il faut acquérir et construire pour favoriser les apprentissages mais aussi l'inclusion des élèves. Or l'exigence d'une école inclusive réside dans la capacité qu'ont les professionnels de l'éducation à interroger l'ordinaire de leurs pratiques et à penser le travail avec les élèves à besoins éducatifs particuliers comme une activité devant convoquer des pédagogies appropriées sans succomber à la tentation misérabiliste, faisant de leur « adaptation » l'allié objectif des inégalités de réussite scolaire (Van Zanten *et al.*, 2002). C'est à une inclusion réciproque, qui suppose la construction conjointe avec les élèves d'une posture professionnelle leur accordant une place comme des publics ordinaires mais nécessitant une pédagogie appropriée, et interrogeant en même temps sa propre activité comme engagée dans la pédagogie différenciée, qu'invite une école réellement inclusive, située dans son contexte qu'est l'établissement scolaire. L'inclusion réciproque consacre une lecture « en positif » du handicap partant des élèves tels qu'ils sont. Elle repose sur le principe selon lequel ce n'est pas seulement l'environnement pédagogique et l'accessibilité qui apporteront aux apprenants les conditions d'une réussite et d'un bien-être éducatif ; ce sont également les interactions avec des publics différents qui sont de nature à favoriser les apprentissages de tous les élèves. Valérie Benoit et Valérie Angelucci (2011) observent combien l'enseignement accordant une attention plus grande aux élèves en situation de handicap a des retombées positives sur l'ensemble des élèves ainsi que sur la vie au sein de l'établissement, mais à la

24. Nos enquêtes menées auprès des élèves de LP (Jellab, notamment 2009) nous ont enseigné jusqu'à quel point le sentiment d'être reconnu ou relégué dans l'institution scolaire procédait d'une hiérarchie aux multiples ramifications : ainsi, l'élève de CAP se sent souvent moins légitime que celui qui prépare un baccalauréat professionnel, sentiment plus ou moins amplifié par la spécialité de formation ; l'élève de lycée professionnel se perçoit aussi moins digne des savoirs scolaires comparé à celui du lycée général et technologique. Mais à ce sentiment d'être relégué – qui ne condamne pas à l'échec scolaire ni à la résignation pour autant – fait écho, chez les enseignants, le sentiment de ne pas être « un enseignant comme les autres ». Ainsi, cette « homologie de condition » entre enseignants et élèves se renforce des catégories de classement opposant « les intellos » aux « attardés » et participe du même processus de production des préjugés s'agissant de l'inclusion scolaire.

25. Lansade, G. (2016). « *La vision des inclus* ». *Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux*, Thèse de doctorat, Paris, EHESS, p. 7.

condition que se mette en place « un authentique partenariat de collaboration entre les enseignants de classe ordinaire et les enseignants spécialisés ».

L'inclusion réciproque est une dimension pleinement anthropologique puisqu'elle procède de la logique du don et du contre-don telle que développée par Marcel Mauss (1923-1924).

Promouvoir un tel regard sur l'inclusion, c'est défendre une éthique soucieuse du respect d'autrui dans sa dignité humaine. L'enjeu est bien éthique, et comme le rappelle Paul Ricœur, « *quelque chose est dû à l'être humain du fait qu'il est humain*²⁶ ». En postulant des effets pédagogiques mais aussi relationnels induits par la situation de handicap sur la norme – et la forme – scolaires, c'est à la fois la reconnaissance de chaque élève en tant qu'être singulier en devenir et de son appartenance au collectif humain qui est affirmée. C'est donc une vision qui ne se limite pas à la seule institution scolaire mais couvre aussi le projet même d'une société inclusive. On peut, à l'instar de Charles Gardou, considérer que « *La signification d'une société inclusive se dévoile [...] au travers du plein droit de cité qu'elle offre à la diversité des silhouettes humaines et à leurs modes d'accès au monde. À rebours d'une logique disjonctive, fondée sur une conformité fantasmatique, l'optique inclusive se caractérise par la capacité collective à conjuguer les singularités, sans les essentialiser. Des singularités, parfois désarmantes, en relation avec l'infini d'autres singularités, à l'intérieur d'un tout, où chacun a le droit de se différencier, de différer. Et, en même temps, d'habiter, d'être, de devenir avec les autres; d'apporter au bien commun sa biographie originale, faite de ressemblances et de dissemblances, sans être séparé de ses pairs, ni confondu avec eux, ni assimilé par eux*²⁷ ».

L'inclusion réciproque s'inscrit dans l'idéal démocratique visant une égalisation effective des chances et considérant que celle-ci doit être appréhendée à l'échelle des EPLE. Il faut donc prendre acte du fait que l'égalité des chances ne peut plus être référée à des principes généraux ou transcendants mais doit être appréciée à partir des pratiques pédagogiques et des politiques d'établissement. Elle est à penser à partir des choix (ou non choix) opérés par les acteurs et de ce qu'ils peuvent générer comme effets sur les élèves les moins favorisés socialement et/ou scolairement²⁸. Dans le cadre des évolutions récentes des politiques publiques en faveur de l'inclusion scolaire, l'EPLE et sa gouvernance sont censés, sous la conduite du chef d'établissement et des équipes de direction, construire des interfaces et des interrelations entre les enseignants et les autres organisations relevant du secteur médical et/ou médico-social. L'inscription du projet inclusif dans le cadre du projet d'établissement comme dans celui des contrats d'objectifs devient d'autant plus nécessaire que des inégalités sociales et territoriales persistent et se renforcent selon les EPLE. Comme le relève Serge Ebersold, « *Les freins à la scolarisation, les restrictions que connaissent les élèves présentant une déficience en la matière ainsi que leurs familles, semblent prioritairement trouver leur source dans les capacités stratégiques des établissements, dans leur manière de les exploiter, de*

26. Ricœur, P. (1988). Pour l'être humain du seul fait qu'il est humain. In J.-F. de Raymond (dir.), *Les enjeux des droits de l'homme* (pp. 236-237). Paris: Larousse.

27. Gardou, C. (2020). La société inclusive. *Empan*, 117, 19.

28. Jellab, A., Adam-Mailllet, M. (2017). *Pour un établissement scolaire équitable*. Paris: Berger-Levrault.

motiver les hommes et, plus généralement, de manager les ressources humaines, sociales et techniques requises pour concrétiser le "plan de compensation", le projet de scolarisation²⁹ ».

CONCLUSION

L'inclusion au sein des écoles et des établissements scolaires participe d'une transformation de l'institution éducative et de sa forme qui ne peut plus rester « indifférente aux différences » (Bourdieu, Passeron, 1964) sociales, culturelles et cognitives. Cette inclusion interroge le principe d'égalité des chances qui, bien que fonctionnant comme une fiction autorisant un optimisme pédagogique, admet aussi un caractère empirique quand on se place au niveau de l'efficacité des choix organisationnels et didactiques opérés par les chefs d'établissement et les équipes enseignantes et éducatives. La notion d'« inclusion réciproque » permet de dépasser une vision déficitariste contenue dans une acception unidimensionnelle du handicap pour ouvrir la pédagogie vers ce que celui-ci engendre comme effet non seulement par ce que la marge fait à la norme, mais aussi parce que les pratiques enseignantes ordinaires ont à apprendre de la différence. Elle permet, tout en prenant acte de la nécessaire approche compensatoire – à l'instar de celle qui a présidé à la mise en œuvre de l'éducation³⁰ prioritaire –, d'interroger la norme scolaire pour la repenser et à la réajuster à travers des pratiques pédagogiques adaptées. L'inclusion scolaire invite à ce que les collectifs professionnels appelés notamment à être davantage systématisés *via* les PIAL (Pôles inclusifs d'accompagnement localisé)³¹, interrogent le rapport au savoir chez les élèves, repensent les pratiques pédagogiques et soient attentifs au parcours de chacun d'entre eux. L'accessibilité pédagogique ne relève pas seulement des conditions matérielles. Elle est aussi didactique et éthique si l'on se place du point de vue des enseignants et des intervenants mais également des chefs d'établissement et de leurs équipes. En effet, l'inclusion réciproque exige la capacité à saisir les obstacles et difficultés d'apprentissage en dépassant la vision déficitariste pour adopter un regard qui considère les problèmes rencontrés par les élèves comme devant être appréhendés sous l'angle de la pédagogie différenciée. Cette inclusion a partie liée avec l'apprentissage du vivre et du faire-ensemble

29. Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial? *Reliance*, 16, 47.

30. La logique de la compensation qui a présidé à la mise en place de l'éducation prioritaire a ciblé des populations et des territoires et non des individus, en vue de réduire les inégalités à travers la mobilisation de moyens plus conséquents mais aussi *via* une réflexion sur les démarches pédagogiques. Elle a ainsi ouvert la voie vers une prise en compte du contexte de scolarisation, l'établissement en premier lieu : « *Le modèle qui sous-tend cette approche [l'équité scolaire] s'inscrit dans le courant de la pédagogie compensatoire et postule qu'il convient de traiter différemment ceux qui semblent bénéficier, à l'origine, de chances inégales, plutôt que d'offrir un service unique et identique qui creuserait encore les inégalités de départ par un traitement indifférencié. Ce modèle postule aussi que l'école ou l'établissement scolaire constitue une unité pertinente et identifiable qui peut agir comme facteur d'égalisation des chances réelles de succès.* », Demeuse, M. (2002). Réduire les différences : oui mais lesquelles? *Colloque international XX^e anniversaire des ZEP*. Paris, 5 et 6 mars 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, p. 90.

31. Expérimentés depuis la rentrée 2018 et appelés à être développés en 2019, les pôles inclusifs d'accompagnement localisés reposent sur une nouvelle organisation partenariale en vue de favoriser la coordination et la mutualisation des ressources au plus près des élèves en situation de handicap (les aides humaines, pédagogiques, éducatives, et, à terme, thérapeutiques) pour une meilleure prise en compte de leurs besoins.

(Jellab, 2019). Cela ne signifie pas la minoration des problèmes d'ordre médical et/ou social mais plutôt la nécessité d'en faire des éléments, conjugués aux obstacles didactiques, constitutifs d'un enseignement ordinaire non stigmatisant et prenant ses distances avec le misérabilisme. L'égalité des chances qui forge le regard porté par les enseignants et les équipes éducatives conduit souvent à un dilemme moral : si tous les élèves doivent être traités à égalité, cela soulève la question de l'inégalité de traitement qu'une telle égalité engendrerait du fait même que les publics ne sont pas égaux devant les savoirs et les exigences scolaires ; mais *a contrario*, si l'on opte pour un traitement inégal entre les élèves selon les besoins de chacun, cette équité recherchée heurte l'égalité des chances et explique, par exemple, la rhétorique portée par de nombreux enseignants à savoir que « *si l'on s'occupe surtout des élèves le plus en difficulté, on n'aide pas les meilleurs à progresser* ». Pourtant, pour favoriser une « inclusion réciproque », il faut penser conjointement l'activité des enseignants, quelle que soit la part de leur activité consacrée aux publics à besoins éducatifs particuliers, et celle des élèves, car c'est bien la capacité qu'ont les acteurs institutionnels à faire de l'inclusion une expérience aussi ordinaire que possible – par exemple à travers des emplois du temps organisés selon les besoins des élèves et selon une identification desdits besoins sous l'angle de la pédagogie différenciée et adaptée – que réside la réussite du projet d'une école inclusive. Cela exige aussi de repenser les conditions de travail et les collectifs professionnels. En effet, l'épuisement professionnel guette les professeurs et ce, à mesure qu'il s'agit d'enseignants spécialisés comme l'ont montré des chercheurs et chercheuses à partir du contexte suisse (Curchod-Ruedi, Doudin, 2013).

Mais si l'inclusion réciproque ou de ce que la marge peut faire à la norme dessine les contours d'une école réellement démocratique et incarnant le *care* d'un point de vue pratique, elle ne constituerait qu'une étape s'intégrant dans un projet de société inclusive. Celle-ci exige désormais de repenser la forme scolaire dès lors que les dimensions individuelles, sociales, médicales, éducatives doivent converger vers un bien commun, « l'inclusion ». Catherine Dorison³² identifie les raisons rendant compte de la faiblesse du partenariat entre le secteur scolaire et le secteur médico-social : il s'agit d'une part d'une différence tenant à la culture professionnelle, d'autre part, à la forte autonomie des établissements spécialisés qui génère de grandes disparités dans les formes de partenariat avec les écoles et les EPLE.

Références

- Armstrong, F. (2003). Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La nouvelle revue de l'IAIS*, 22.
- Barrère, A., (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36.
- Benoit, V., et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2).

32. Dorison, C. (2016). Le partenariat entre l'Éducation nationale et les établissements spécialisés : cadre juridique et engagement des acteurs. 1975-2005. *Carrefours de l'éducation*, 42.

- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Caraglio, M. (2017). Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort ! *Administration et Éducation*, 155.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos-Economica.
- Collinet, C., Delalandre, M., (2014). L'injonction au bien-être dans les programmes de prévention du vieillissement. *L'Année sociologique*, 64.
- Cordazzo, Ph., et Ebersold, S. (2015). Handicap, passage à l'âge adulte et vulnérabilités. *Agora débats/jeunesses*, 71.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. (2013). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60.
- DEPP. (2018, octobre). Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. *Note d'information*, 18.26.
- Demeuse, M. (2002). Réduire les différences : oui mais lesquelles ? *Colloque international XX^e anniversaire des ZEP*. Paris, 5 et 6 mars 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- Desombre, C., Carpentier, J.-J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., Ryckebusch, C. (2013). Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62.
- Dorison, C. (2016). Le partenariat entre l'Éducation nationale et les établissements spécialisés : cadre juridique et engagement des acteurs. 1975-2005. *Carrefours de l'éducation*, 42.
- Doyetcheva, M. (2010). Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat. *Sociologie*, 4(1).
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2015). *Dix propositions pour changer d'école*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4).
- Ebersold, S. (2005). Du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 16.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot Inclusion. *Recherche et formation*, 61.
- Ebersold, S. (2017). L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 40.
- Gardou, Ch. *et al.* (2015). *Le handicap dans notre imaginaire culturel. Variations anthropologiques*. Toulouse : Érès.
- Gardou, Ch. (2020). La société inclusive. *Empan*, 117, 19.
- Gather-Thurler, M., Progin, L., (2010). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.

- IGEN-IGAENR. (2019, octobre). *L'autonomie des établissements scolaires. Pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves*, Paris, Rapport annuel 2019 des inspections générales. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/IGEN-IGAENR-Rapport-annuel-2019-Autonomie-etablissements-web_1218258.pdf>
- Jellab, A. (2004). *L'école en France*. Paris : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Jellab, A., Adam-Maillet, M. (2017). *Pour un établissement scolaire équitable*. Paris : Berger-Levrault.
- Jellab, A. (2019). *Une fraternité à construire. Essai sur le vivre-ensemble dans la société française contemporaine*. Paris : Berger-Levrault.
- Jellab, A. (2020). *L'éducation prioritaire en France. Bilan et devenir d'une politique emblématique*. Paris : L'Harmattan.
- Lansade, G. (2016). « *La vision des inclus* ». *Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux*, Thèse de doctorat, Paris, EHESS.
- Lussi Borer, V., Ria, L., (dir.) (2016). *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF.
- Malet, R., Bian, C. (2018). Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales. Appel à contributions pour un numéro thématique. *Spirale*, 65.
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. PUF. (Œuvre originale publiée en 1923-1924).
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Plaisance, E., et al. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37.
- Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, 22.
- Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 45.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, P. (1988). Pour l'être humain du seul fait qu'il est humain. In J.-F. Raymond (dir.), *Les enjeux des droits de l'homme* (pp. 236-237). Paris : Larousse.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Savournin, F., Brossais, E., Léonardis, M. (de), Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire. De l'intérêt d'une articulation recherche-formation. *Spirale*, 65.
- Unesco. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF>
- Van Zanten, A., Gropsiron, M.-F., Kherroubi, M., Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. PUF.
- Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris : La Découverte.
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Socialisation et scolarisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.